

Gröschner, Alexander; Schmitt, Cordula

Kompetenzentwicklung im Praktikum? Entwicklung eines Instruments zur Erfassung von Kompetenzeinschätzungen und Ergebnisse einer Befragung von Lehramtsstudierenden im betreuten Blockpraktikum

Lehrerbildung auf dem Prüfstand 5 (2012) 2, S. 112-128



Quellenangabe/ Reference:

Gröschner, Alexander; Schmitt, Cordula: Kompetenzentwicklung im Praktikum? Entwicklung eines Instruments zur Erfassung von Kompetenzeinschätzungen und Ergebnisse einer Befragung von Lehramtsstudierenden im betreuten Blockpraktikum - In: *Lehrerbildung auf dem Prüfstand 5 (2012) 2*, S. 112-128 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-147333 - DOI: 10.25656/01:14733

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-147333>

<https://doi.org/10.25656/01:14733>

in Kooperation mit / in cooperation with:



www.vep-landau.de

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Herausgeber

Rainer Bodensohn, Andreas Frey und Reinhold S. Jäger
Bürgerstraße 23, 76829 Landau/Pfalz
Telefon: +49 6341 280 32165, Telefax: +49 6341 280 32166

Verlag

Empirische Pädagogik e. V.
Bürgerstraße 23, 76829 Landau/Pfalz
Telefon: +49 6341 280 32180, Telefax: +49 6341 280 32166
E-Mail: info@vep-landau.de
Homepage: <http://www.vep-landau.de>

Umschlaggestaltung

© Harald Baron

Druck

DIFO Bamberg

Alle Rechte, insbesondere das Recht der Vervielfältigung und Verbreitung sowie der Übersetzung, werden vorbehalten. Kein Teil des Werks darf in irgendeiner Form (durch Fotografie, Mikrofilm oder ein anderes Verfahren) ohne schriftliche Genehmigung des Verlags reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme verbreitet werden.

ISSN 1867-2779

© Verlag Empirische Pädagogik, Landau 2012

Inhalt

Editorial	109
Originalarbeiten	
Gröschner, A. & Schmitt, C.: Kompetenzentwicklung im Praktikum? Entwicklung eines Instruments zur Erfassung von Kompetenzeinschätzungen und Ergebnisse einer Befragung von Lehramtsstudierenden im betreuten Blockpraktikum	112
Fischer, B.: Die Situation der Fachdidaktik Sport. Ergebnisse einer explorativen Untersuchung	129
Mohr, S. & Ittel, A.: Was kann ich? Eine Typologie der bildungswissenschaftlichen Kompetenzeinschätzung von Lehramtsstudierenden an technischen Universitäten	141
Hilfert-Rüppell, D., Eghtessad, A., Looß, M. & Höner, K.: Empirische Studien zum Professionalisierungsprozess in den naturwissenschaftlichen Fächern der Lehramtsstudiengänge	157
Rank, A., Gebauer, S., Hartinger, A. & Fölling-Albers, M.: Situierendes Lernen in der Lehrerfortbildung	180
Impressum	200

Contents

Articles

- Gröschner, A. & Schmitt, C.:
Development of competencies in an internship? An instrument to
measure self-perceived pedagogical competencies and results of a
study with preservice student teachers..... 112
- Fischer, B.:
The situation of sport didactics. Results from an exploratory study 129
- Mohr, S. & Ittel, A.:
A typology of preservice teachers' confidence in educational
competencies at German Institutes of Technology 141
- Hilfert-Rüppell, D., Eghtessad, A., Looß, M. & Höner, K.:
Professionalization processes of pre-service science-teachers –
an empirical study 157
- Rank, A., Gebauer, S., Hartinger, A. & Fölling-Albers, M.:
Situated learning in in-service teacher training 180

Originalarbeiten

Alexander Gröschner und Cordula Schmitt

Kompetenzentwicklung im Praktikum? Entwicklung eines Instruments zur Erfassung von Kompetenzeinschätzungen und Ergebnisse einer Befragung von Lehramtsstudierenden im betreuten Blockpraktikum

Zusammenfassung: In der empirischen Bildungsforschung steht die an Kompetenzen orientierte Untersuchung von Praxisphasen in der Lehrerausbildung noch am Anfang. Vor allem Längsschnittstudien sind rar, die Auskunft über die Kompetenzentwicklung im Praktikum geben. Der Beitrag stellt zunächst ein Instrument zur Erfassung der selbsteingeschätzten Kompetenzen vor mit Bezug zu praktisch relevanten Lerngelegenheiten. Das Skaleninstrument basiert auf den „Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften“ (KMK, 2004) und umfasst die Kompetenzbereiche Unterrichten, Erziehen, Beurteilen und Innovieren. Das Instrument wurde im Rahmen des Forschungsprojekts „Kompetenzentwicklung und Lernerfahrungen im Praktikum“ (KLiP) entwickelt, das die Umstellung der Praxisphase in der Lehrerbildung an der Universität Jena von einem fünfwöchigen Blockpraktikum zu einem Praxissemester empirisch begleitet. Im Beitrag werden die Ergebnisse zur Kompetenzeinschätzung der Studierenden im betreuten Blockpraktikum vorgestellt. Die Befunde zeigen, dass – anhand der Selbstauskünfte der Studierenden – in allen vier Kompetenzbereichen eine Kompetenzentwicklung stattfindet. Der größte Effekt tritt in den Einschätzungen der Kompetenzen im Unterrichten auf, während in den Kompetenzbereichen Erziehen, Beurteilen und Innovieren kleine bis mittlere Effekte erzielt werden. Das Instrument kann als reliabel und ökologisch valide bezeichnet werden. Darüber hinaus ist es geeignet, als ein Indikator für die Überprüfung praktischer Lerngelegenheiten von Studierenden im Praktikum zum Einsatz zu kommen.

Schlagwörter: Kompetenz – Lehrerbildung – Praktikum – Standards

Development of competencies in an internship? An instrument to measure self-perceived pedagogical competencies and results of a study with preservice student teachers

Summary: Educational research lacks in knowledge about the effectiveness of internship of student teachers in teacher education. In the present study the development of an empirical instrument, based on the National standards for teacher education (KMK, 2004), is presented. It includes the following four self-assessment scales: teaching skills, evaluation, classroom management, self-regulation. The instrument was developed for a study investigating the improvement of professional competencies in a one-semester internship in comparison to the previous internship. As a baseline of the study we present and discuss findings from a pre- and post-test of student teachers who participated in the previous internship. Results show a significant development of student teachers' professional competencies during the internship in all areas, especially in teaching skills.

Key words: competencies – internship – standards – teacher education

1. Einleitung

Die Frage der Kompetenzentwicklung von Studierenden ist zu einem bedeutenden Gegenstand der Lehrerbildung avanciert (Frey & Jung, 2011; Prenzel, Gogolin & Krüger, 2007). Sie steht für eine Bildungspolitik und Bildungsforschung, die einerseits international vergleichbaren Leistungsanforderungen an Bildungs- und Erziehungsaufgaben gerecht werden sowie andererseits Erfahrungen der Lernenden transparent und optimal gestalten möchte (Beck, 2009; Prenzel, 2012). Die praxisbezogenen Lerngelegenheiten der Lehramtsstudierenden stehen dabei neuerdings stärker im Forschungsfokus (Schubarth, Speck & Seidel, 2011). Die Frage ist, inwiefern Praktika neben anderen Studienanteilen einen wirksamen Beitrag zur Kompetenzentwicklung der Studierenden leisten. Der Großteil empirischer erziehungswissenschaftlicher Untersuchungen in der Lehrerbildung nutzt bislang vor allem Selbsteinschätzungen zur Überprüfung von Kompetenzen (Frey, 2006). Im Kontext der Praxisanteile wurden zuletzt Instrumente entwickelt, die die curricularen Anforderungen (z. B. in Anlehnung an die KMK-Vorgaben von 2004) mit berücksichtigen und den Beitrag von Praktika zur Lehrerausbildung hierbei verorten (Weresch & Bodensohn, 2010). Der vorliegende Beitrag stellt ein weiteres Instrument in Anlehnung an die KMK „Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften“ (KMK, 2004) und erste empirische Befunde einer Untersuchung zu Kompetenzeinschätzungen von Lehramtsstudierenden im Rahmen eines betreuten Blockpraktikums in der Lehrerausbildung vor.

2. Theoretischer Hintergrund

2.1 Erfassung von Kompetenzen

Die Diskussion um den Erwerb beruflicher Handlungskompetenzen in der Lehrerausbildung hat sich in den letzten Jahren ausdifferenziert (Darling-Hammond, 2006; Hascher, 2011; Maag-Merki & Werner, 2011). Standen am Anfang noch begriffliche und konzeptionelle Fragen im Vordergrund, die im Kontext von Standards und Kompetenzen diskutiert wurden (vgl. Frey & Jung, 2011; Gröschner, 2011), so hat sich mittlerweile die Debatte vor allem auf die Erfassung und Messbarkeit von Kompetenzen hin ausgedehnt (Maag-Merki & Werner, 2011). Im Zuge der Debatte um die Operationalisierung von Kompetenzen wurde beispielsweise die häufig zitierte Weinertsche Begriffsdefinition von Kompetenzen als „die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“ (Weinert, 2001, S. 27f.) als eher unscharf kritisiert. Auf dieser begrifflich weitreichenden Basis, so das Argument, sei kaum

eine empirische Erfassung möglich (Klieme & Hartig, 2007). Demzufolge hat eine weitgehende Spezifizierung der Modellierung von Kompetenzen stattgefunden, die zumeist fach- und domänenspezifisch Kompetenzen erfasst. In der Erziehungswissenschaft liegen mittlerweile domänenspezifische pädagogische Wissenstests vor (vgl. König & Blömeke, 2009; Voss, Kunter & Baumert, 2011), die jedoch weniger den Fokus auf praktische Lerngelegenheiten richten. Hinsichtlich praxisorientierter Studien überwiegen – bislang – Instrumente auf der Basis von Selbsteinschätzungen der Befragten. Selbsteinschätzungen können dabei als Element der Beschreibung des personenspezifischen Fähigkeitsselbstkonzepts erachtet werden (Bong & Skaalvik, 2003), die *einen* ökologisch validen Indikator für das tatsächliche Handeln darstellen (Kember, 2003). Dieser kann wiederum durch Tests und weitere objektivierende Verfahren (z. B. Videovignetten) ergänzt werden.

2.2 Wirksamkeit von Praxisphasen

Schulpraktika stellen ein zentrales Element der Lehrerausbildung dar. Sie liefern einen wichtigen Beitrag zur Kompetenzentwicklung der Studierenden, denn nicht nur kognitive Aspekte spielen hierbei eine bedeutsame Rolle, sondern auch praktische Lernerfahrungen im schulischen Handlungsfeld können Auswirkungen auf die Kompetenzeinschätzung haben (Hobson, Ashby, Malderez & Tomlinson, 2009; Zantig, Verloop & Vermunt, 2001). Dabei scheint es zudem notwendig, Raum für umfangreiche Reflexionen der Lernerfahrungen in Form einer qualitativ hochwertigen Vor- und Nachbereitung sowie Begleitung zu geben (Brouwer & Korthagen, 2005; Gröschner & Seidel, 2012), um z. B. die Bestätigung pädagogischer Vorurteile zu vermeiden (Hascher & Altricher, 2005).

Das häufigste Verfahren zur Erforschung von Lernerträgen in Praktika sind schriftliche Befragungen von Studierenden vor und/oder nach dem absolvierten Praktikum (z. B. Hoeltje, Oberliesen, Schwedes & Ziemer, 2003; Moser & Hascher, 2000; Müller, 2010). Selten werden Fremdurteile (z. B. durch die Praktikumslehrpersonen) (Bodensohn & Schneider, 2008) oder Beobachtungsverfahren (z. B. mittels Videografien) (Kocher, Wyss, Baer & Edelmann, 2010) eingesetzt. Die Befragung mittels Selbstauskünften zielt darauf, praxisbezogene Lerngelegenheiten zu erfassen, die für das Selbstwirksamkeitserleben und damit für den Kompetenzerwerb als bedeutsam betrachtet werden können (Andrade & Valtcheva, 2009; Schmitz & Schwarzer, 2000). Allerdings kann es bei Selbstauskünften zu Selbstüberschätzungen kommen (Hascher, 2006).

Darüber hinaus sind insbesondere Prä-Post-Studien bzw. Längsschnittstudien selten, um die Kompetenzentwicklung über einen längeren Zeitraum zu untersuchen.

Die vorhandenen Befunde zeigen beispielsweise, dass innerhalb von Blockpraktika Kompetenzzuwächse in den Dimensionen der Sozial-, Methoden- und Fachkompetenz bei den Studierenden zu verzeichnen sind, wobei die Selbsteinschätzungen im Posttest stets kritischer ausfallen als die Nachher-Fremdeinschätzungen durch die Praxislehrpersonen (Bodensohn & Schneider, 2008). Auch zeigte sich in einer Studie von Müller (2010) zu einem Praxisjahr im Kontrast zu mehreren Tages- und Blockpraktika, dass sich die Kompetenzselbsteinschätzung der Studierenden während des Praktikums grundsätzlich erhöht (Müller, 2010). Allerdings veranlasst diese Studie zugleich zu einer eher vorsichtigen Haltung gegenüber der Wirksamkeit von längerfristigen Praxisphasen im Vergleich zu herkömmlichen Tages- bzw. Blockpraktika, da sie kaum relevante Unterschiede eines veränderten längeren Praktikums gegenüber dem bisherigen Modell zeigen konnte. Ebenso mahnt Hascher (2006) zu einer zurückhaltenden Einschätzung gegenüber der Erfassung von Kompetenzeinschätzungen unmittelbar im Anschluss an das Praktikum. Sie konnte zeigen, dass kurz nach dem Praktikumsende die Praxiserfahrung noch deutlich mit dem Schulalltag gleichgesetzt wird, während drei Jahre nach dem letzten Praktikum eine kritischere Haltung eintritt (Hascher, 2006).

Zusammenfassend wird deutlich, dass die Untersuchung zur Wirksamkeit von Praktika ein bisher noch wenig erforschtes Feld ist, das in seiner Komplexität schulischen Praktikumshandelns im Kontext der Lehrerbildung insbesondere Fragen des Beitrags von Praxisphasen zur Kompetenzentwicklung aufwirft. Die vorliegende Studie leistet hierzu einen Beitrag, indem ein Erhebungsinstrument zur Kompetenzselbsteinschätzung vorgestellt wird, das praktikumsrelevante Lernerfahrungen von Lehramtsstudierenden umfasst und in verschiedenen Praxiskontexten eingesetzt werden kann. Dabei ist es insbesondere an zentralen beruflichen Anforderungen (KMK, 2004) ausgerichtet.

2.3 Das Konzept der KMK „Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften“

Die Praxisphasen in der Lehrerbildung in Deutschland sind ebenso wie die Studiengänge sehr unterschiedlich gestaltet (Schaeper, 2008). Gleichwohl steht mit den „Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften“ (KMK, 2004) eine curriculare Vorgabe zur Verfügung, die sich an den Anforderungen des Lehrerberufes orientiert (Terhart, 2007). Darin werden Standards in den Kompetenzbereichen Unterrichten, Erziehen, Beurteilen und Innovieren für die theoretischen und praktischen Ausbildungsanteile in Deutschland festgehalten, über die Berufsanfänger am Ende der Ausbildung (also nach der zweiten Phase) verfügen sollen (Gröschner & Nicklaussen, 2008; Weresch & Bodensohn, 2010; Weresch, Bodensohn & Jäger, 2009). Dabei sind sie nicht als bestimmte Kompe-

tenzniveaus verankert, sondern werden im vorliegenden Fall als Ausgangspunkt zur Veränderungsmessung betrachtet, deren Ausmaß an Veränderung bei einer Berücksichtigung in den Ausbildungscurricula insbesondere auf die Ausbildungsinhalte (Wissen über schulpraktisch relevante Inhalte) zurückgeführt werden kann.

2.4 Ansatz einer strukturellen Innovation – Das Praxissemester an der Universität Jena

Die angesprochene defizitäre empirische Befundlage zur Wirksamkeit von Praxisphasen erschwert Schlussfolgerungen darüber, welche inhaltlichen und strukturellen Formen der Gestaltung von Schulpraktika zu einer entsprechenden Kompetenzentwicklung der Studierenden beitragen.

Im Rahmen der Reform der Lehrerbildung an der Universität Jena ist zum WS 2009/10 erstmals ein Praxissemester in der Verantwortung der Universität und in Kooperation mit den Studienseminaren und Schulen durchgeführt worden (vgl. Lütgert, Gröschner & Kleinespel, 2008). Es löst somit das seit Wintersemester 2005/06 durchgeführte betreute Blockpraktikum ab, das in ähnlicher Weise wie das Praxissemester, nur kürzer und mit wöchentlichen Begleitveranstaltungen, aufgebaut ist. Das Praxissemester umfasst fünf Monate und wird im dritten Studienjahr durchlaufen. Die Studierenden des gymnasialen Lehramts bzw. Regelschullehramts werden einer Schule zugeteilt, an der sie das Praxissemester absolvieren. Im 14-täglichen Rhythmus besuchen sie universitäre Begleitveranstaltungen in den Fachdidaktiken (Fach 1, Fach 2) sowie zwei Veranstaltungen in der Erziehungswissenschaft (Pädagogische Psychologie und Pädagogische Diagnostik/Forschungsmethoden).

Das Forschungsprojekt „Kompetenzentwicklung und Lernerfahrungen im Praktikum“ (KLiP) begleitet den Wechsel des bisherigen Praxismodells zum Praxissemester empirisch. Zunächst wurde als Grundlage der empirischen Überprüfung ein Erhebungsinstrument zur Erfassung von Kompetenzen auf der Grundlage der KMK-Lehrerbildungsstandards entwickelt. Des Weiteren wurden die Kompetenzeinschätzungen der letzten Kohorte, die das betreute Blockpraktikum absolvierte, mittels Fragebogen erhoben. Außerdem werden die Studierenden des ersten Jahrgangs im neuen Jenaer Modell der Lehrerbildung in der Längsschnittstudie KLiP vom Studienbeginn bis nach dem Praxissemester befragt. Ein Ziel der Studie ist u. a., die Wirkungen des Praxissemesters mit dem bisherigen Praxismodell des betreuten Blockpraktikums zu vergleichen. Unter Berücksichtigung der vorhandenen Prä-Post-Studien kann grundsätzlich angenommen werden, dass sowohl im Praxissemester als auch im betreuten Blockpraktikum Kompetenzzuwächse der Studierenden zu verzeichnen sind.

3. Forschungsfragen

Die folgenden Forschungsfragen stehen im Mittelpunkt des vorliegenden Beitrags:

1. Lässt sich auf der Basis der KMK-Standards ein reliables und ökologisch valides Erhebungsinstrument zur Kompetenzeinschätzung im Praktikum entwickeln?
2. Inwieweit und in welchen Dimensionen findet eine Kompetenzentwicklung auf Basis der Selbstauskünfte der Studierenden im betreuten Blockpraktikum statt?

Als Grundlage der Untersuchung der Kompetenzentwicklung im Praxissemester bestand die erste Aufgabe der Untersuchung darin, ein geeignetes – auf der Basis der KMK-Standards (2004) beruhendes – Erhebungsinstrument zu entwickeln, das die Kompetenzbereiche Unterrichten, Erziehen, Beurteilen und Innovieren empirisch abbildet (Forschungsfrage 1). Darüber hinaus wurde als Grundlage für eine Vergleichsuntersuchung der Kompetenzentwicklung von Lehramtsstudierenden im neuen Praxissemester mit dem bisherigen Praktikumsmodell eine Befragung der Studierenden im fünfwöchigen betreuten Blockpraktikum durchgeführt (Forschungsfrage 2).

4. Methodisches Vorgehen

4.1 Entwicklung eines Instruments zur Erfassung von praktikumsrelevanten Kompetenzen in der Lehrerbildung

Als Ausgangspunkt des Forschungsprojekts KLiP wurde grundlegend der Fokus auf die Entwicklung eines Selbsteinschätzungsinstruments gelegt, das ermöglicht, die Kompetenzen der Studierenden im Kontext ihrer lernrelevanten Praxiserfahrungen zu erfassen (vgl. Gröschner, 2009). Trotz der aufgezeigten Nachteile von Selbstauskünften wie einer möglichen Überschätzung der eigenen Kompetenz oder einer Verzerrung der Einschätzung durch situative Einflüsse in der Befragungssituation, stellen Selbsteinschätzungen einen möglichen Indikator zur Bewertung von erlebten Praxissituationen dar, indem sie als ein Element des Selbstkonzepts angesehen werden (Bong & Skaalvik, 2003; Schmitz & Schwarzer, 2000). Die Frage ist daher, ob sich im Verlauf eines Praktikums das Zutrauen in die eigenen Fähigkeiten verändert.

Das Instrument basiert inhaltlich (a) auf Kompetenzbeschreibungen, die von einer Arbeitsgruppe bestehend aus Erziehungswissenschaftlern, Fachdidaktikern, Fachleitern und erfahrenen Lehrpersonen für praxisbezogene Lernerfahrungen erarbeitet wurden sowie (b) auf den „Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften“ (KMK, 2004). Die aus diesen beiden Quellen abgeleiteten Items und Skalen haben verschiedene Entwicklungsstufen durchlaufen. Der zunächst entwi-

ckelte Itempool aus insgesamt 57 Items zu den vier Kompetenzbereichen Unterrichten, Erziehen, Beurteilen und Innovieren wurde durch (1) Expertenrückmeldungen von Verantwortlichen aus allen Phasen der Lehrerbildung, (2) Anmerkungen von Studierenden und schließlich (3) konfirmatorische Faktorenanalysen auf insgesamt 33 Items reduziert (vgl. Gröschner, 2009). Bei den konfirmatorischen Faktorenanalysen liegt für jeden Kompetenzbereich ein einfaktorielles Modell zugrunde. Es wird angenommen, dass die Items, die in der Fragebogenkonstruktion den einzelnen Kompetenzbereichen zugeordnet wurden, jeweils ein latentes Konstrukt abbilden. Das bedeutet für den Kompetenzbereich Unterrichten beispielsweise, dass die elf dazugehörigen Items ein einheitliches latentes Konstrukt Unterrichten abbilden.

In der Instruktion des Instruments werden die Kompetenzen als berufliche Zielvorgaben der Lehrerausbildung beschrieben. Das bedeutet, es wird den Studierenden im Sinne der KMK-Vorgaben (2004) dargelegt, dass über die genannten Kompetenzen am Ende der Lehrausbildung verfügt werden sollte. In der Befragung wird die eingeschätzte Distanz der Studierenden zu diesen Zielvorgaben (auf einer 7-stufigen Skala) erfasst. Zur Überprüfung der Skalenstruktur und der Item-Kennwerte wurden zwei Untersuchungen mit Lehramtsstudierenden durchgeführt, wobei in der ersten Studie die Güte des Fragebogens im Vordergrund stand und in der zweiten Befragung die Prä-Post-Validierung im betreuten Blockpraktikum.

4.2 Stichprobe

Zur Überprüfung der Güte der Items wurden in einer ersten Vorstudie nach der Generierung der Items im Sommersemester 2008 $N=382$ Studierende des Grund- und Hauptstudiums im Lehramt in einer erziehungswissenschaftlichen Pflichtveranstaltung schriftlich befragt. Es nahmen 134 männliche (35.1 %) und 247 weibliche (64.7 %) Studierende an der Untersuchung teil (0.2 % machten keine Angabe zum Geschlecht). Das Durchschnittsalter lag bei $M=23.01$ Jahren ($SD=2.74$). Die Semesterzahl der Studierenden lag zwischen dem dritten und dem dreizehnten Semester ($M=6.61$, $SD=1.57$).

Im Wintersemester 2008/09 wurden 169 Lehramtsstudierende vor (t_1) und nach (t_2) dem betreuten Blockpraktikum zu ihren Kompetenzeinschätzungen in den vier KMK-Kompetenzbereichen befragt. Die teilnehmenden Studierenden waren zwischen 20 und 38 Jahre alt. Das Durchschnittsalter der Befragten betrug $M=23.22$ ($SD=2.32$). In der Stichprobe waren 40 % männliche und 60 % weibliche Studierende. Die Studierenden, die das betreute Blockpraktikum absolvierten, studierten durchschnittlich im 7. Semester ($M=7.07$, $SD=0.87$).

5. Befunde

5.1 Instrumententwicklung

Zur Bestimmung der Modellgüte sind in der praktischen Anwendung verschiedene Goodness of fit-Kennwerte bedeutend. Hinsichtlich der Instrumententwicklung konnte in der ersten Untersuchung gezeigt werden, dass die Güte der Skalen in allen vier Kompetenzbereichen als gut bis akzeptabel bezeichnet werden kann (Kline, 2005) (Tab. 1). Neben den Chi-Quadrat-Werten und den Freiheitsgraden wird hierzu der Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA, guter Modellfit $< .07$), der Comparative Fit Index (CFI, guter Modellfit $> .95$) sowie der Standardized Root Mean Square Residual (SRMR, guter Modellfit $< .06$) angegeben (Hooper, Coughlan & Mullen, 2008). Die Befunde zeigen insgesamt, dass die einzelnen Kompetenzbereiche geeignete Modellfits aufweisen (Kline, 2005; Hooper, Coughlan & Mullen, 2008). Bei der Skala Erziehen weist zwar der Chi-Quadrat-Test auf eine statistisch signifikante Abweichung der vom Modell implizierten Varianz-Kovarianz-Matrix mit der reell vorliegenden Matrix hin. Der RMSEA-Wert sowie der CFI und SRMR deuten jedoch, wie bei allen anderen Skalen, unter Berücksichtigung der inhaltsbezogenen Itemauswahl sowie Reliabilität der Skala auf einen akzeptablen Modellfit hin.

Tabelle 1: Gütewerte der Skalen

Kompetenzbereich	Modell	χ^2	df	p	RMSEA	CFI	SRMR	N
Unterrichten	Einfaktoriell	19.89	14	0.13	0.04	0.99	0.052	373
Erziehen	Einfaktoriell	18.69	9	0.03	0.06	0.99	0.037	378
Beurteilen	Einfaktoriell	11.25	5	0.05	0.06	0.99	0.045	377
Innovieren	Einfaktoriell	2.63	5	0.76	0.00	1.00	0.015	378

CFI = Comparative Fit Index; RMSEA = Root Mean Square Error of Approximation; SRMR = Standardized Root Mean Square Residual.

Tabelle 2 gibt einen Überblick über die internen Konsistenzen der vier Skalen, wobei die Werte für Studie 1 die Befragung zur Instrumententwicklung darstellen sowie die Studie 2 die Werte für den Prä-Post-Vergleich zum betreuten Blockpraktikum. Die verwendeten Skalen weisen stets eine interne Konsistenz von Cronbachs $\alpha = .79$ bis $\alpha = .89$ auf. Nach Bortz und Döring (2006) sollte eine Skala, die nicht nur zu explorativen Zwecken angewandt wird, eine interne Konsistenz von $\alpha > .80$ aufweisen. Die interne Konsistenz ist im Bereich von $\alpha = .80$ bis $\alpha = .90$ als mittelmäßig und $\alpha > .90$ als hoch einzustufen. Insgesamt werden die vorliegenden internen Konsistenzen als gut bewertet.

Tabelle 2: Überblick über die Skalen und Kennwerte

Kompetenzbereich (Itemzahl) Frage: Inwieweit fühlen Sie sich zum derzeitigen Zeitpunkt darin kompetent?	Studierendenbefragungen Cronbachs α	
<i>Beispiel-Item:</i> „Die Lehrperson kann ...“	Studie 1 N = 382	Studie 2 N = 169* t1/t2_Retest- Korrelation
Unterrichten (11 Items) z. B.: „... einzelne Unterrichtsstunden in ihren beiden Fächern didaktisch begründet planen.“	.84	.87/.88_.31
Erziehen (9 Items) z. B.: „... auf Regelverstöße von Schülerinnen und Schülern angemessen reagieren.“	.88	.87/.89_.50
Beurteilen (7 Items) z. B.: „... leistungsschwächere Schülerinnen und Schüler erkennen und individuell fördern.“	.83	.88/.89_.45
Innovieren (6 Items) z. B.: „... Lehrern Instrumente zur Selbstevaluation vorschlagen, wenn sie ihr ein konkretes schulisches oder unterrichtliches Problem nennen.“	.79	.83/.88_.44

*Diese Daten beziehen sich auf die Evaluation des betreuten Blockpraktikums; t_1 = Messzeitpunkt vor und t_2 = Messzeitpunkt nach dem betreuten Blockpraktikum. Siebenstufiges Antwortformat von 1 = niedrig bis 7 = hoch.

Bei beiden Untersuchungen wurden innerhalb eines Messzeitpunktes Korrelationen der vier Kompetenzskalen zwischen .57 und .77 gefunden. Das bedeutet, dass zwischen den vier Kompetenzbereichen ein mittlerer Zusammenhang besteht. Der Zusammenhang verwundert kaum, sind die erfassten beruflichen Anforderungen doch inhaltlich besonders auf den Bereich des Unterrichts sowie der Lehrer-Schüler-Interaktion und des Austauschs über Unterricht (beispielsweise im Bereich Innovieren) ausgerichtet. Dennoch sind die vier Kompetenzbereiche als jeweils einfaktorielle Modelle zu beschreiben (Gröschner, Schmitt & Seidel, angenommen).

Die Retest-Korrelation der einzelnen Skalen in Studie 2 liegt zwischen .31 und .50 (Gröschner, 2009; Schmitt, 2009). Nach Steyer, Partchev und Shanaham (2000) weist eine Retest-Korrelation, die kleiner als die entsprechende interne Konsistenz der Skala ist, auf interindividuelle Unterschiede in der intraindividuellen Veränderung über die Zeit hin (Steyer, Partchev & Shanaham, 2000, S. 109). In der vorliegenden Untersuchung besteht das genannte Verhältnis zwischen Re-

test-Korrelation und interner Konsistenz und zeigt somit, dass – unter Berücksichtigung des vorliegenden Untersuchungsdesigns – interindividuelle Unterschiede in der intraindividuellen Entwicklung der Kompetenzeinschätzung in allen KMK-Bereichen vorliegen. Das bedeutet, dass sich die Studierenden insgesamt im Verlauf des Praktikums unterschiedlich stark entwickeln und demnach interindividuelle Kompetenzunterschiede im Zutrauen der Studierenden auftreten (Renkl, 2012).

5.2 Ergebnisse zur Kompetenzentwicklung

Die Mittelwerte und Standardabweichungen (in Klammern) der Skalen der Kompetenzeinschätzung in der Prä-Post-Befragung zum betreuten Blockpraktikum sind in Abbildung 1 grafisch dargestellt.

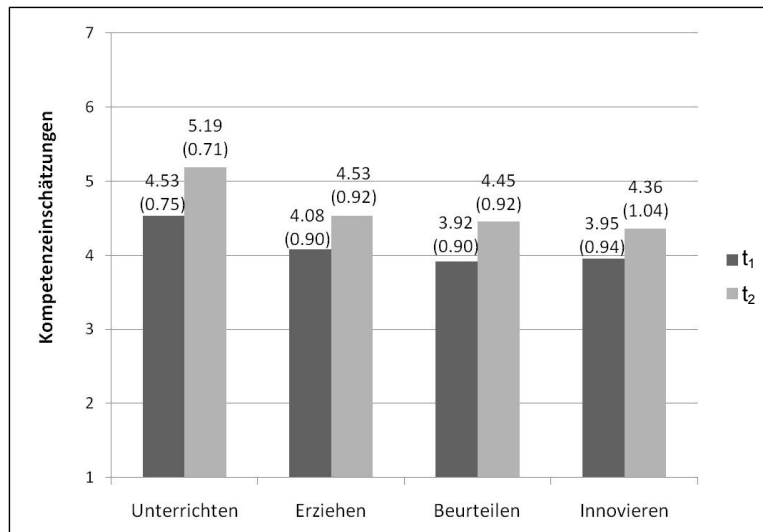


Abbildung 1: Kompetenzeinschätzungen vor (t₁) und nach (t₂) dem betreuten Blockpraktikum (Skalenmittelwerte, in Klammern Standardabweichungen)

Es zeigt sich, dass die Mittelwerte der Kompetenzeinschätzungen in allen vier Kompetenzbereichen bereits zum ersten Messzeitpunkt auf der siebenstufigen Skala (1 = niedrig, 7 = hoch) im mittleren Maße ausgeprägt sind ($M = 3.92$ bis $M = 4.53$). Den höchsten Wert in der Einschätzung erreicht das Unterrichten ($M = 4.53$, $SD = 0.75$), gefolgt vom Erziehen ($M = 4.08$, $SD = 0.90$), Innovieren ($M = 3.95$, $SD = 0.94$) und Beurteilen ($M = 3.92$, $SD = 0.90$).

Tabelle 3: Ergebnisse des t-Tests für abhängige Stichproben

Kompetenzbereich	<i>t</i>	<i>df</i>	<i>p</i>	<i>d</i>
Unterrichten	9.89	168	.001	0.90
Erziehen	6.02	168	.001	0.49
Beurteilen	7.55	168	.001	0.58
Innovieren	5.10	168	.001	0.41

In Tabelle 3 sind die t-Tests für abhängige Stichproben dargestellt. Die Befunde zeigen, dass sich die Mittelwerte der Kompetenzeinschätzungen in allen Kompetenzbereichen (Unterrichten, Beurteilen, Erziehen und Innovieren) zwischen dem ersten und dem zweiten Messzeitpunkt statistisch signifikant erhöhen ($p < .001$).

Die praktische Bedeutsamkeit der Ausprägungen der Kompetenzeinschätzung im Unterrichten von t_1 zu t_2 wird nach Cohen (1988) als hoch eingestuft ($d = 0.90$). Die Effektstärken der Mittelwertsunterschiede zwischen den beiden Messzeitpunkten bei den Skalen des Erziehens ($d = 0.49$), Beurteilens ($d = 0.58$) und Innovierens ($d = 0.41$) werden als klein bis mittel interpretiert. Daraus geht hervor, dass sich die Kompetenzen im Bereich des Unterrichts während des Praktikums im Vergleich zu den anderen Kompetenzbereichen auf der Basis von Selbstauskünften am stärksten entwickeln.

6. Diskussion

Als Grundlage für die Untersuchung der Kompetenzentwicklung von Lehramtsstudierenden im Praktikum stand im Vordergrund, ein Instrument zu entwickeln, das erlaubt, die praxisbezogenen Lerngelegenheiten als Kompetenzen in einer reliablen und ökologisch validen Weise mithilfe von Selbsteinschätzungen zu erfassen. Mit dem 33 Items umfassenden Instrument (Gröschner, 2009) konnten die vier Dimensionen der KMK (2004) für praxisbezogene Lerngelegenheiten adäquat abgebildet werden. Der Einsatz des Instruments im Prä-Post-Vergleich im betreuten Blockpraktikum zeigte darüber hinaus einen deutlichen Fokus in Bezug auf die Praxisausbildung der Studierenden. Wie in anderen Untersuchungen (vgl. Hascher, 2006; Hoeltje et al., 2003; Schubarth, Speck & Seidel, 2011) liegt der Schwerpunkt im Schulpraktikum auf dem Bereich Unterrichten. Die Befunde verdeutlichen, dass die meisten Studierenden während des Praktikums zum ersten Mal in der Lehrerrolle mit dem „Kerngeschäft“ des Lehrerberufs, dem Unterrichten, direkt konfrontiert werden und dabei eigene Unterrichtsstunden planen und durchführen (Korthagen & Kessels, 1999). Diese Erfahrungen scheinen die Kompetenzeinschätzungen zu beeinflussen. Bei den anderen Kompetenzbereichen zeigt sich ebenfalls eine Zunahme der Kompetenzselbsteinschätzungen, jedoch in einem geringeren Ausmaß. Die geringe Zunahme scheint für den Kom-

petenzbereich Innovieren darauf zurückgeführt werden zu können, dass dieser Bereich als Ausdruck eher längerfristiger schul- und unterrichtsrelevanter Veränderungs- und Entwicklungsprozesse angesehen werden kann, der – bislang – noch kaum im Ausbildungsfokus steht (Gröschner, 2011). Als mögliche Erklärung für die geringere Veränderung im Bereich des Beurteilens kann gelten, dass z. B. Ansätze der Leistungsdiagnostik – die in der Skala zum Ausdruck kommen – eher selten in einem kurzen Praktikum erprobt werden können (Brünken, 2010). Für den Kompetenzbereich Erziehen scheinen die erfassten Aspekte den Studierenden vor dem Praktikum nicht in dem Ausmaß präsent zu sein, wie es für den Beitrag der Erziehungswissenschaft im bisherigen Studienverlauf wünschenswert wäre. Zieht man den Einfluss der Qualität der erziehungswissenschaftlichen Begleitung in Form schul- und praxisnaher Präsenzveranstaltungen während des Praktikums als Erklärung hinzu (Schmitt, 2009), fällt die Kompetenzentwicklung im Praktikum im Bereich des Erziehens deutlich positiver aus. Wie Schmitt (2009) zeigen konnte, lässt sich dieser Einfluss auf die Begleitveranstaltung sowie weitere personenspezifische Merkmale zurückführen (Gröschner & Schmitt, 2008). In der Längsschnittstudie KLiP wird im Anschluss an die vorliegenden Befunde neben dem Vergleich der Praktikumsformen (Praxissemester vs. betreutes Blockpraktikum) vor allem die Qualität der institutionellen Lernbegleitung als Einflussfaktor im Mittelpunkt stehen.

7. Fazit

Im Hinblick auf die empirisch nachgewiesene Wirksamkeit von Praxisphasen herrscht derzeit in der deutschen Lehrerbildung – gerade in der empirischen Bildungsforschung – noch immer großer Nachholbedarf. Während zu Wirkungen von Kurzpraktika bereits empirische Befunde vorliegen, fehlen insbesondere Untersuchungen und Ergebnisse zu längeren Praxisphasen unter Berücksichtigung von Prä-Post-Befragungen (vgl. Schubarth, Speck & Seidel, 2011). Mit der vorliegenden Studie ist es möglich, die vorhandenen Befunde zu Kompetenzentwicklungen in Schulpraktika um Ergebnisse auf der Basis des Kompetenzkonzepts der KMK (2004) zu erweitern. Um die Kompetenzentwicklung von Lehramtsstudierenden genauer zu untersuchen, sind allerdings weitere Längsschnittstudien mit mehrperspektivischen und multikriterialen Ansätzen notwendig, die neben den Selbstauskünften der Studierenden weitere, objektivierende Messinstrumente einsetzen (Gröschner & Schmitt, 2010) und dabei interindividuelle Kompetenzunterschiede personenspezifisch über die Zeit der Ausbildung nachzeichnen (Renkl, 2012). Zudem liegen bisher eher standortspezifische Praktikumsevaluationen vor, mit denen sich ein Vergleich aufgrund unterschiedlicher Erhebungsinstrumente schwierig gestaltet. Um das Wissen über die Wirksamkeit von Schulpraktika anzureichern, ist es förderlich, einerseits Evaluationsprojekte

unterschiedlicher Universitäten miteinander zu vernetzen, z. B. durch den Austausch von Erhebungsinstrumenten. So wurde in den Studien von Mohr und Ittel (2011) sowie Schubarth, Speck und Seidel (2011) jeweils das hier vorgestellte Erhebungsinstrument eingesetzt. Damit werden hochschulübergreifende Analysen ermöglicht. Andererseits ist die Initiierung weiterer Längsschnittstudien wünschenswert, die ebenfalls standortübergreifend die Reformen der Lehrerbildung – und dabei die Struktur, Organisation und curriculare Einbettung von Praxisphasen – empirisch in den Blick nehmen. Als ein Beispiel kann hierzu die PaLea-Studie („Panel zum Lehramtsstudium“) angesehen werden, die derzeit die Studienbedingungen und -erfahrungen der Lehramtsstudierenden an 13 deutschen Hochschulen im Verlauf der ersten drei Studienjahre untersucht (vgl. Bauer et al., 2010). Ansätze wie dieser bieten die Möglichkeit, die Qualität der begonnenen Reformen in der Lehrerbildung auch im Hinblick auf die Kompetenzentwicklung in Praxisphasen empirisch zu untermauern.

Literatur

- Andrade, H. & Valtcheva, A. (2009). Promoting learning and achievement through self-assessment. *Theory into Practice*, 48, 12-19.
- Bauer, J., Drechsel, B., Retelsdorf, J., Sporer, T., Rösler, L., Prenzel, M. & Möller, J. (2010). Panel zum Lehramtsstudium: PaLea – Entwicklungsverläufe zukünftiger Lehrkräfte im Kontext der Reform der Lehrerbildung. *Beiträge zur Hochschulforschung*, 32, 34-55.
- Beck, K. (2009). Strategien empirischer Forschung zur Professionalität von Lehrpersonen – Ein kritischer Blick aus methodologischer Sicht. In O. Zlatkin-Troitschanskaia, K. Beck, D. Sembill, R. Nickolaus & R. Mulder (Hrsg.), *Lehrerprofessionalität. Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung* (S. 237-247). Weinheim: Beltz.
- Bodensohn, R. & Schneider, C. (2008). Was nützen Praktika? Evaluation der Blockpraktika im Lehramt – Erträge und offene Fragen nach sechs Jahren. *Empirische Pädagogik*, 22, 274-304.
- Bong, M. & Skaalvik, E. M. (2003). Academic self-concept and self-efficacy: How different are they really? *Educational Psychology Review*, 15, 1-40.
- Bortz, J. & Döring, N. (2006). *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler* (4., überarb. Auflage). Berlin: Springer.
- Brouwer, N. & Korthagen, F. (2005). Can teacher education make a difference? *American Educational Research Journal*, 42, 153-224.
- Brünken, R. (2010). Diagnostik in der Lehrerbildung. *Seminar*, 16, 20-29.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Hillsdale: Erlbaum.

- Darling-Hammond, L. (2006). Assessing teacher education. The usefulness of multiple measures for assessing program outcomes. *Journal of Teacher Education*, 57, 120-138.
- Frey, A. (2006). Methoden und Instrumente zur Diagnose beruflicher Kompetenzen von Lehrkräften – eine erste Standortbestimmung zu bereits publizierten Instrumenten. *Zeitschrift für Pädagogik*, 51. Beiheft, 30-46.
- Frey, A. & Jung, C. (2011). Kompetenzmodelle und Standards in Lehrerbildung und Lehrerberuf. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 540-572). Münster: Waxmann.
- Gröschner, A. (2009). Skalen zur Erfassung von Kompetenzen in der Lehrerbildung. Ein empirisches Instrument in Anlehnung an die KMK „Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften“. Jena: Friedrich-Schiller-Universität.
- Gröschner, A. (2011). Innovation als Lernaufgabe. Eine quantitativ-qualitative Studie zur Erfassung und Umsetzung von Innovationskompetenz in der Lehrerbildung. Münster: Waxmann.
- Gröschner, A. & Nicklaussen, J. (2008). Erziehen und Innovieren im Lehrerberuf – Eine empirische Untersuchung zur Kompetenzeinschätzung in der ersten und zweiten Phase der Lehrerbildung. In W. Lütgert, A. Gröschner & K. Kleinespel (Hrsg.), *Die Zukunft der Lehrerbildung. Entwicklungslinien – Rahmenbedingungen – Forschungsbeispiele* (S. 136-161). Weinheim: Beltz.
- Gröschner, A. & Schmitt, C. (2008). „Fit für das Studium?“ – Studien- und Berufswahlmotive, Belastungserfahrungen und Kompetenzerwartungen am Beginn der Lehramtsausbildung. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 2, 658-677.
- Gröschner, A. & Schmitt, C. (2010). Wirkt, was wir bewegen? Ansätze zur Untersuchung der Qualität universitärer Praxisphasen im Kontext der Reform der Lehrerbildung. *Erziehungswissenschaft*, 21, 89-97.
- Gröschner, A., Schmitt, C. & Seidel, T. (angenommen). Veränderung subjektiver Kompetenzeinschätzungen von Lehramtsstudierenden im Praxissemester. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*.
- Gröschner, A. & Seidel, T. (2012). Lernbegleitung im Praktikum. Befunde und Innovationen im Kontext der Reform der Lehrerbildung. In W. Schubarth, K. Speck, A. Seidel, C. Gottmann, C. Kamm & M. Krohn (Hrsg.), *Studium nach Bologna: Praxisbezüge stärken?! Praktika als Brücke zwischen Hochschule und Arbeitsmarkt. Befunde und Perspektiven* (S. 171-183). Wiesbaden: Springer.
- Hascher, T. (2006). Veränderungen im Praktikum - Veränderungen durch das Praktikum: Eine empirische Untersuchung zur Wirkung von schulpraktischen Studien in der Lehrerbildung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 51. Beiheft, 130-148.

- Hascher, T. (2011). Forschung zur Wirksamkeit von Lehrerbildung. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 418-440). Münster: Waxmann.
- Hascher, T. & Altrichter, H. (2005). Editorial: Lernprozesse in Praktika. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 5, 4-7.
- Hobson, A. J., Ashby, P., Malderez, A. & Tomlinson, P. D. (2009). Mentoring beginning teachers: What we know and what we don't. *Teaching and Teacher Education*, 25, 207-216.
- Hoeltje, B., Oberliesen, R., Schwedes, H. & Ziemer, T. (2003). Das Halbjahrespraktikum in der Lehrerausbildung der Universität Bremen. Befunde, Problemfelder, Empfehlungen: Abschlussbericht der Evaluation 2000 bis 2003. Bremen: Universität Bremen. Verfügbar unter: <http://www.idn.uni-bremen.de/pubs/2004HalbjahrespraktikumBericht.pdf>; [13.10.2010].
- Hooper, D., Coughlan, J. & Mullen, M. R. (2008). Structural equation modelling: Guidelines for determining model fit. *The Electronic Journal of Business Research Methods*, 6, 53-60.
- Kember, D. (2003). To control or not to control: the question of whether experimental designs are appropriate for evaluating teaching innovations in higher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 28, 89-101.
- Klieme, E. & Hartig, J. (2007). Kompetenzkonzepte in den Sozialwissenschaften und im erziehungswissenschaftlichen Diskurs. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, Sonderheft 8, 11-29.
- Kline, R. B. (2005). *Principles and practice of structural equation modeling*. New York: Guilford Press.
- Kocher, M., Wyss, C., Baer, M. & Edelmann, D. (2010). Unterrichten lernen: den Erwerb von Unterrichtskompetenzen angehender Lehrpersonen videobasiert nachzeichnen. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 3, 23-55.
- König, J. & Blömeke, S. (2009). Pädagogisches Wissen von angehenden Lehrkräften: Erfassung und Struktur von Ergebnissen der fachübergreifenden Lehrerausbildung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 12, 499-527.
- Korthagen, F. A. J. & Kessels, J. P. A. M. (1999). Linking theory and practice: Changing the pedagogy of teacher education. *Educational Researcher*, 28, 4-17.
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2004). Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften, Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.04. Verfügbar unter: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung.pdf [13.10.2010].
- Lütgert, W., Gröschner, A. & Kleinespel, K. (Hrsg.). (2008). *Die Zukunft der Lehrerbildung. Entwicklungslinien – Rahmenbedingungen – Forschungsbeispiele*. Weinheim: Beltz.

- Maag-Merki, K. & Werner, S. (2011). Erfassung und Bewertung professioneller Kompetenz von Lehrpersonen. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 573-591). Münster: Waxmann.
- Mohr, S. & Ittel, A. (2011). Zum Zusammenhang von Kompetenzeinschätzung und individuellen Merkmalen bei Lehramtsstudierenden technisch-orientierter Fächer. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 4, 303-318.
- Moser, P. & Hascher T. (2000). *Lernen im Praktikum: Projektbericht*. Bern: Forschungsstelle für Schulpädagogik und Fachdidaktik. Verfügbar unter: <http://edudoc.ch/record/2718/files/zu02055.pdf> [10.12.2008].
- Müller, K. (2010). *Das Praxisjahr in der Lehrerbildung. Empirische Befunde zur Wirksamkeit studienintegrierter Langzeitpraktika*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Prenzel, M. (2012). Empirische Bildungsforschung morgen: Reichen unsere bisherigen Forschungsansätze aus? In M. Gläser-Zikuda, T. Seidel, C. Rohlfs, A. Gröschner & S. Ziegelbauer (Hrsg.), *Mixed Methods in der Empirischen Bildungsforschung* (S. 273-285). Münster: Waxmann.
- Prenzel, M., Gogolin, I. & Krüger, H.-H. (Hrsg.). (2007). *Kompetenzdiagnostik. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 8*.
- Renkl, A. (2012). Modellierung von Kompetenzen oder von interindividuellen Kompetenzunterschieden. Ein unterschätzter Unterschied. *Psychologische Rundschau*, 63, 50-53.
- Schaeper, K. (2008). *Lehrerbildung nach Bologna*. In W. Lütgert, A. Gröschner & K. Kleinespel (Hrsg.), *Die Zukunft der Lehrerbildung. Entwicklungslinien – Rahmenbedingungen – Forschungsbeispiele* (S. 36-47). Weinheim: Beltz.
- Schmitt, C. (2009). *Kompetenzentwicklung der Jenaer Lehramtsstudierenden im betreuten Blockpraktikum*. Unveröffentlichte Diplomarbeit. Friedrich-Schiller-Universität Jena.
- Schmitz, G. S. & Schwarzer, R. (2000). Selbstwirksamkeitserwartung von Lehrern: Längsschnittbefunde mit einem neuen Instrument. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 14, 12-25.
- Schubarth, W., Speck, K. & Seidel, A. (Hrsg.). (2011). *Nach Bologna: Praktika im Studium – Pflicht oder Kür? Empirische Analysen und Empfehlungen für die Hochschulpraxis*. Potsdam: Universitätsverlag.
- Steyer, R., Partchev, I. & Shanahan, M. (2000). Modeling true intra-individual change in structural equation models: The case of poverty and children's psychosocial adjustment. In T. D. Little, K. U. Schnabel & J. Baumert (Eds.), *Modeling longitudinal and multiple-group data: Practical issues, applied approaches, and specific examples* (pp. 109-126). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

- Terhart, E. (2007). Standards in der Lehrerbildung – eine Einführung. *Unterrichtswissenschaft*, 35, 2-14.
- Voss, T., Kunter, M. & Baumert, J. (2011). Assessing teacher candidates' general pedagogical and psychological knowledge: Test construction and validation. *Journal of Educational Psychology*, 103, 952-969.
- Weinert, F. E. (2001). Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Leistungsmessungen in Schulen* (S. 17-32). Weinheim: Beltz.
- Weresch, I. & Bodensohn, R. (2010). KOSTA[®] II. Das Instrument zur Kompetenz- und Standardorientierung in der Lehrerbildung im Vergleich zweier Kohorten – Konsequenzen und Hilfestellung zum Selbststudium. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 1, 84-106.
- Weresch, I., Bodensohn, R. & Jäger, R. S. (2009). Curriculare Standards in der Praxis: Einschätzung von deren Stellenwert, Anwendungshäufigkeit, Schwierigkeit, Bedeutung in der Lehrerausbildung und universitärer Vorbereitung im Bachelor-Studium der Lehrerbildung – eine Erkundungsstudie. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 2, 324-345.
- Zanting, A., Verloop, N. & Vermunt, J. D. (2001). Student teachers' beliefs about mentoring and learning to teach during teaching practice. *British Journal of Educational Psychology*, 71, 57-80.

Anschrift der Autoren:

Dr. Alexander Gröschner, Technische Universität München, School of Education, Friedl Schöller-Stiftungslehrstuhl für Unterrichts- und Hochschulforschung, Schellingstr. 33, 80799 München, E-Mail: alexander.groeschner@tum.de

Dipl.-Psych. Cordula Schmitt, Friedrich-Schiller-Universität Jena, Institut für Psychologie, Abteilung für Forschungssynthese, Intervention und Evaluation, Wildstr. 1, 07743 Jena, E-Mail: cordula.schmitt@uni-jena.de